



Voces protagónicas para el bienestar en la escuela: análisis cualitativo de la perspectiva de los agentes implicados

Noelia Fernández-Rouco

Universidad de Cantabria, Santander, España (noelia.fernandezrouco@unican.es)

ORCID ID: 0000-0002-3164-3741

Manuel Arturo Fallas-Vargas

Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica (manuel.fallas.vargas@una.ac.cr)

ORCID ID: 0000-0002-6964-2082

José Antonio García-Martínez

Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica (jose.garcia.martinez@una.ac.cr)

ORCID ID: 0000-0003-0709-0814

Recibido: 12 de noviembre de 2019 | Aceptado: 18 de marzo de 2020 | Publicado en línea: 31 de agosto de 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.3>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo conocer los saberes y prácticas educativos, a partir de la perspectiva de niños, familias y docentes en un centro educativo de primaria, ubicado en una comunidad con necesidades de atención prioritaria en Heredia (Costa Rica). Se realizaron tres grupos de discusión de ocho personas cada uno: uno con niños y niñas (de entre 7 y 10 años), otro con familias (finalmente, todas fueron madres) y un tercero con docentes. A través de la técnica de análisis de contenido, los resultados arrojan luz sobre las necesidades, problemáticas y propuestas que la comunidad educativa identifica en torno al bienestar infantil en el contexto educativo, poniendo el acento en la relación entre la familia y la escuela y la participación infantil. Resulta necesario incorporar de forma sistemática la dimensión socioafectiva en el proceso escolar, con líneas convergentes entre las distintas partes implicadas.

PALABRAS CLAVE

bienestar, participación, infancia, escuela, percepción

Vozes principais para o bem-estar na escola: análise qualitativa da perspectiva dos agentes envolvidos

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer os saberes e as práticas educacionais, na perspectiva de crianças, famílias e professores de um centro de ensino fundamental, localizado em uma comunidade com necessidades prioritárias de atenção em Heredia (Costa Rica). Foram realizados três grupos de discussão de oito pessoas cada: um com meninos e meninas (entre 7 e 10 anos), outro com famílias (finalmente, eram todas mães) e um terceiro com professores. Por meio da técnica de análise de conteúdo, os resultados lançam luz sobre as necessidades, problemas e propostas que a comunidade educacional identifica em torno do bem-estar infantil no contexto educacional, enfatizando a relação entre família e escola e a participação infantil. É necessário incorporar sistematicamente a dimensão socioafetiva no processo escolar, com linhas convergentes entre as diferentes partes envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE

bem-estar, participação, infância, escola, percepção

Leading voices for well-being in school: A qualitative analysis from the stakeholders' perspective

ABSTRACT

This work aims to explore knowledges and educational practices from the perspective of children, families and teachers in a primary school located in a community with priority care needs in Heredia (Costa Rica). Three 8-person discussion groups were held: one with children (between 7 and 10 years old), another with families (at the end all of them were mothers) and a third one with teachers. Through the content analysis technique, the results highlight the needs, problems and future proposals identified by school community around children's well-being in the educational context, pointing out the need of promoting the family-school relationship as well as children participation. It is necessary to systematically incorporate the socio-affective dimension in the school process, with convergent lines between the different stakeholders.

KEYWORDS

well-being, participation, childhood, school, perception

La consideración social del bienestar no solo se sostiene desde el trabajo científico, sino que se hace visible, de algún modo, también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), que hace referencia a los derechos sociales que, junto con los civiles y los políticos, conforman los derechos de ciudadanía, que aluden a la disposición de un conjunto de recursos accesibles para toda la población, a la que se reconoce como digna de estos (Bottomore y Marshall, 1992). De acuerdo con esto, el bienestar ha de concretarse en una serie de medidas políticas (Garde, 1999) que se visibilicen en el funcionamiento de los distintos entornos que ocupa la infancia y que contribuyan a resolver las necesidades de esta, como la escuela.

En relación con el bienestar, a pesar de las múltiples conceptualizaciones, existe cierto consenso en la consideración del bienestar personal como el resultado de un proceso complejo, constituido por una valoración positiva de sí mismo y de la vida, y un mayor peso de los afectos positivos sobre los negativos (Diener y Diener, 1995). En relación con la infancia, el estudio del bienestar dista mucho de la cantidad de evidencias correspondientes a este tema en adultos

(Casas, 2010), donde se brinda atención especialmente a la investigación centrada en el déficit individual (Gademann, Schonert-Reichl y Zumbo, 2010). Sin embargo, el bienestar no puede ser concebido al margen del contexto. El *bienestar* es un concepto complejo que se configura a partir de las relaciones que se establecen en comunidad y de cómo se interpretan (Keyes, 1998; Ramírez-Casas del Valle y Alfaro-Inzunza, 2018).

Por otro lado, la ciudadanía no es un estatus establecido y ejercido *a priori*, ni la consecución agregada de una serie de derechos, sino un potencial humano que se ejerce y se traduce, en términos prácticos, en la participación genuina y efectiva, con posibilidad de transformación social o acción política (Oraisón, 2009). De este modo, la construcción de la ciudadanía y la humanización son partes de un mismo proceso (Freire, 1996), en tanto que la primera trata de promover la autorrealización humana a través de la promoción del bienestar y de la emancipación personal y social, que para otros autores define la noción de *bienestar* (Ryan y Deci, 2000). Con relación a este asunto, la escuela cumple un papel esencial, pudiendo ser clave también como agente compensador y emancipatorio (Leria-Dulčić y Salgado-Roa, 2019). Este contexto tiene el reto de implementar acciones que permitan desarrollar herramientas en la infancia para el ejercicio de sus derechos y el manejo en el ámbito social en que se encuentren (Frabboni y Pinto, 2006), así como su bienestar personal y social. Alcanzar dichos retos en la escuela se concreta en promover la integración social, la aceptación, la contribución, la actualización y la coherencia social (Ascorra *et al.*, 2014), donde el bienestar y el ejercicio de la ciudadanía no pueden ser asuntos desligados.

Así, la escuela es el primer espacio público de aprendizaje vital comunitario al margen de la familia, y también el espacio en el que la infancia convierte sus relaciones humanas en modelos de convivencia social; si en este contexto se privilegia la transmisión de contenidos, en lugar de otras dimensiones de la experiencia humana, no estarán generándose experiencias ricas y facilitadoras del potencial humano y una ciudadanía efectiva (Berger *et al.*, 2009). Por esta razón, parece que la formación curricular específica en contenidos académicos tradicionales ha de dejar espacio a otra serie de habilidades personales e interpersonales que desarrollen la capacidad de establecer vínculos, entre otras (Goleman, 2006), para formar parte también del currículum (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014).

Además, el estilo de relaciones interpersonales establecidas en la escuela es un factor moderador de dificultades en el desarrollo socioafectivo y en la aparición de conductas antisociales y de riesgo (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001). La satisfacción con la escuela (con el aprendizaje, las relaciones y el clima escolar) se relaciona, por tanto, con el bienestar personal y la satisfacción con la vida (Negru y Baban, 2009), mientras que una baja satisfacción y adaptación a esta pueden dificultar notablemente la consecución de los objetivos académicos y ser un indicador de acoso escolar (Zegarra, Barrón, Marqués, Berlanga y Pallás, 2009). Estas evidencias han favorecido que la escuela asuma como propio el trabajo sobre el bienestar personal infantil (López-Sánchez, Jiménez-Torres y Guerrero-Ramos, 2013).

Unido a todo lo anterior, la visión de los infantes como sujetos de pleno derecho plantea la necesidad de que puedan ser consultados en relación con los asuntos que les atañen y participar en la toma de decisiones y puesta en marcha de acciones que les permitan formarse para ser agentes de transformación social (Lodge, 2005). Esto atiende a la consideración de comunidad democrática (Fielding, 2011), que plantea un escenario de participación, en el que el diálogo es la clave de la reflexión

acerca de aspectos educativos, en el que los agentes plantean qué cuestiones los afectan, lo cual permite el aprendizaje conjunto y el favorecimiento del compromiso compartido. Esta participación requiere la percepción de acogida, respeto, valoración, utilidad y pertenencia (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; Escudero, 2010), lo cual permite desarrollar un proyecto educativo en la comunidad con valores compartidos. Y en tanto que el hecho educativo institucionalizado tiene carácter político, ciudadanía y escuela existen necesariamente conectadas (Redon, 2016).

Pero la consecución de este objetivo comunitario requiere alianzas sólidas entre quienes forman dicha comunidad educativa (Dalton, Elías y Wandersman, 2001), cuyo compromiso y participación permitan la identificación de necesidades y la puesta en marcha de iniciativas de mejora (Oraisón y Pérez, 2006). Estas alianzas han de contemplar no solo al alumnado, el profesorado y los equipos directivos, sino también a las familias, en tanto que la relación positiva entre la escuela y el ámbito familiar contribuye no solo al rendimiento académico del alumnado, sino también a su bienestar (Cerdas, García-Martínez y Slater, 2018; Siles, 2003). Estos elementos ponen de relieve la necesidad de fomentar la participación y colaboración de las familias y entre el propio profesorado (Antúnez, 1999; Reynolds, 1992; Alcántara *et al.*, 2019), lo cual incide también en el sentimiento de pertenencia y de autoeficacia entre el colectivo docente (Daniels, 2007).

Por todo lo anterior, el presente trabajo se centra en conocer la percepción de los principales agentes que, de forma directa, participan en el contexto escolar, a saber, alumnado (primaria), docentes y familias (madres), con el objeto de comprender qué asuntos son centrales para el bienestar en dicho contexto y el ejercicio de derechos, desde las distintas miradas. Esto nos permite identificar fortalezas y fisuras entre los distintos agentes, que hagan posible pensar en estrategias de acción conjuntas o específicas en favor del ejercicio de su ciudadanía y su bienestar en la escuela. Finalmente, este trabajo entiende a las personas participantes expertas en su propia vida y agentes de transformación social de los espacios que ocupan, en este caso, la escuela.

METODOLOGÍA

Este trabajo pertenece a un estudio de caso, donde se considera como unidad una escuela ubicada en una comunidad de escasos recursos sociales y que tiene como particularidad su ubicación en una zona considerada vulnerable, así como el tamaño del centro, que consta de 185 estudiantes, 18 docentes y la Dirección. El estudio de caso permite la observación profunda y el análisis intenso del fenómeno que constituye la dinámica de la escuela desde la diversidad de los agentes intervinientes (Cohen y Manion, 2002).

Con un diseño transversal de naturaleza cualitativa, este trabajo trata de visibilizar el relato de los agentes educativos (niños, niñas, profesionales y familias), con el fin de impulsar acciones que contribuyan al ejercicio de la ciudadanía de quienes habitan los entornos escolares y la promoción del bienestar de la infancia. A través de la metodología cualitativa, entendida como el estudio interpretativo de un tema o problema específico, el investigador es central para la obtención de significado (Bisquerra, 2014). En este sentido, busca comprender los procesos de subjetivización e intersubjetivación, explicitando los complejos entramados que la constituyen

en la formación identitaria, en este caso, en el contexto escolar (Abalde y Muñoz-Cantero, 1992). Utilizar la narración permite comprender de mejor manera aspectos relevantes de la vida de las personas y de los contextos en los que habitan, debido en parte a que permite acceder tanto a la perspectiva de las personas que participan como a la de quien investiga, y, aunque se presenta siempre subjetivamente, alude a hechos ajenos, externos, enmarcados en un espacio-tiempo donde se constituye su subjetividad (Bolívar, 2002).

Participantes

Formaron parte de este trabajo 24 personas: 5 niñas y 3 niños de 5° y 6° de primaria (de entre 7 y 10 años), 8 madres y 8 docentes de educación primaria, todas mujeres. Todas estas personas están vinculadas a un centro educativo de una zona de atención prioritaria en Heredia (Costa Rica). Su elección responde a un muestreo intencional, que atiende a criterios de selección relacionados con la posibilidad de contar con la participación de los distintos agentes del centro educativo, así como con los niveles educativos indicados.

Entre las características del centro, cabe destacar que atiende a una población en condiciones de pobreza, junto con problemas sociales vinculados a farmacodependencia y violencia intrafamiliar, entre otros. El centro educativo ofrece horario ampliado, lo que implica mayor cantidad de horas de atención, entre ellas, destinadas a materias complementarias (música, artes plásticas, inglés, ética, etc.). Además, cuenta con equipo interdisciplinario (Psicología, Trabajo Social y Orientación) de atención a la comunidad educativa. Cabe destacar que la escuela brinda los niveles de materno, preescolar y primaria, así como la denominada “Aula Edad” para población que presenta rezago. Asimismo, el centro brinda el servicio de comedor estudiantil a toda la población.

En relación con los niños y las niñas, teniendo en cuenta que los trabajos con adolescentes son mucho más numerosos, el objetivo es profundizar en la etapa de primaria, pero en los últimos niveles, para obtener relatos discursivos lo más elaborados posible (teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo). Con respecto al profesorado, pertenece al mismo centro al cual asisten los niños y las niñas participantes. Por último, aunque el objetivo fue contar con familias, el centro nos informa que son mayoritariamente madres las figuras familiares con las que tienen contacto, y si bien se intentó contar con algún otro miembro (e.g., padres), desistieron.

Recogida de datos

Para la recogida de datos, se contacta a las personas participantes a través de los cauces que utiliza habitualmente el centro educativo, se firman los permisos, se obtiene el consentimiento informado y se acuerda el momento de implementación. De acuerdo con los objetivos del estudio, se opta por la realización de grupos de discusión como técnica de recolección de la información, ya que con esta se trabaja con el discurso y evidencia, a través de la participación individual, y el sentido sociocultural específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, esta técnica

se vincula con la idea de lo colectivo como un valor que es necesario cuidar, y de la ciudadanía como el arte de convivir (Camps, 1990).

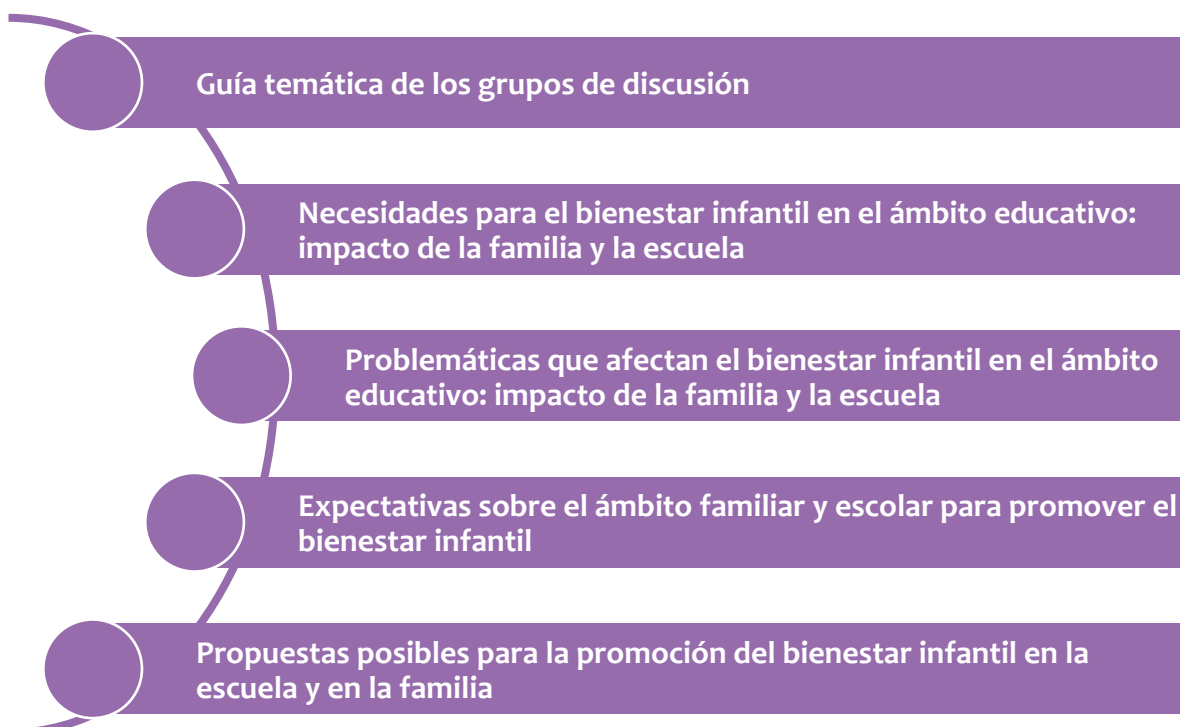
Se realizaron tres grupos de discusión (ver la tabla 1), uno con cada colectivo participante (niños/as, docentes y familias).

Tabla 1. Resumen del desarrollo de los grupos de discusión

Lugar de realización y procedencia de los participantes	Escuela Bonilla
Consigna inicial	Vamos a hablar sobre qué hace que los niños estén bien o no lo estén, qué dificultades encuentran y qué podemos hacer para mejorar su bienestar.
Desarrollo	La discusión se centró, a partir de las cuestiones guía, en los aspectos que espontáneamente consideraban las personas participantes. El equipo investigador incidía de forma flexible en los contenidos objeto de estudio.
Duración	Entre 60 y 90 minutos. Los grupos finalizaron cuando, a juicio del equipo investigador, se agotaba la producción grupal y aparecía redundancia de argumentos y contenidos.
Personas	Dos personas del equipo investigador, con el fin de dinamizar y observar el desarrollo de los grupos.

Los grupos de discusión giran en torno a distintos ejes temáticos, en una secuencia en la que se exploran sus necesidades, problemáticas, expectativas y propuestas para el bienestar en el entorno escolar (ver la figura 1).

Figura 1. Resumen de los ejes temáticos abordados en los grupos de discusión



Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, la categorización de la información se realizó *a posteriori*, con una codificación emergente de los relatos (Birks y Mills, 2015; Gibbs, 2012), a través de un análisis inductivo-deductivo, puesto que dicho análisis y la propia construcción de categorías y códigos se llevan a cabo mediante un proceso de ida y vuelta entre los datos y el marco teórico de la investigación. Una vez construido el sistema de códigos, y habiendo sido triangulado por el grupo investigador, este nos sirve como organizador de la información.

Implicaciones éticas

El proceso cumple con las consideraciones éticas necesarias, siguiendo criterios reconocidos internacionalmente. En primer lugar, la Dirección Regional de Heredia y el Centro de Docencia e Investigación de la Universidad Nacional (Costa Rica) dan su aval para la puesta en marcha de este proyecto. La participación de las personas sujetas a análisis se lleva a cabo voluntariamente; se ofrece información del objetivo del estudio, así como del papel del grupo participante y del acceso posterior a la información. Se obtiene su consentimiento informado, el cual queda registrado como parte de la documentación grabada, así como las autorizaciones pertinentes de los tutores legales de los menores, que también participan en el trabajo. También son informadas de la posibilidad de no responder cuando no lo deseen o abandonar el estudio en cualquier momento. Por último, la información es tratada de forma confidencial y devuelta para su posible modificación posterior a la transcripción, aunque esto es desestimado por todas las personas participantes.

RESULTADOS

Los resultados de este trabajo obligaron, a partir de la consideración inicial de ejes temáticos, a su reorganización y reelaboración, de manera que pudiesen explicarse de modo más ajustado a la realidad. Este es el primer resultado del estudio: la elaboración por parte del equipo investigador de categorías y códigos nuevos más precisos que permitiesen un análisis más fidedigno de lo encontrado (ver la tabla 2). En ese sentido, de la consideración de necesidades, problemáticas, expectativas y propuestas en torno al bienestar, pasamos a valorar de forma más específica estos asuntos en el contexto escolar, en relación con la colaboración familia-escuela, y también un ámbito que emerge como esencial de los relatos de las personas del estudio: la participación y algunas de sus características.

Tabla 2. Categorías y códigos utilizados para la organización de la información

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
ESCUELA	Bienestar	Afirmaciones en las que se identifican los aspectos/ necesidades que es preciso resolver en la escuela para generar bienestar infantil.
	Malestar	Afirmaciones en las que se identifican los aspectos que generan malestar-incomodidad infantil en el contexto escolar.
	Mejoras	Afirmaciones en las que se identifican los aspectos prioritarios por mejorar para promover el bienestar infantil en el contexto escolar.
COORDINACIÓN FAMILIA-ESCUELA	Comunicación	Afirmaciones relativas a las características de la comunicación entre el contexto familiar y el escolar.
	Dificultades	Afirmaciones relativas a las dificultades en la comunicación entre el contexto familiar y el escolar.
	Mejoras	Afirmaciones relativas a los posibles cambios necesarios para la mejora de la comunicación entre el contexto familiar y el escolar.
PARTICIPACIÓN	Voz	Afirmaciones relativas a las posibilidades y vías en que la voz del alumnado es tomada en cuenta
	Agencia	Afirmaciones relativas a las posibilidades reales de contribución a los procesos educativos y su transformación

Teniendo en cuenta las categorías antes expuestas, el análisis de resultados se centra en realzar las voces esenciales que participan en la escuela, principalmente, alumnado, profesorado y familias. En ese sentido, los elementos expuestos remiten a tópicos que han ocupado de forma central los relatos de las personas participantes.

El papel de la escuela en la promoción del bienestar infantil

Con relación al papel que desempeña la escuela en el bienestar de los niños, encontramos que la mirada adulta, tanto de las familias como del profesorado, se centra de manera más incisiva en el factor de aprendizaje como el elemento central, tanto de asuntos curriculares considerados tradicionales como de asuntos que se relacionan con el momento actual en el que están escolarizados sus hijos. Al mismo tiempo, esto se manifiesta a modo de queja velada, no solo poniendo en valor las nuevas oportunidades de aprendizaje, sino enfatizando la ausencia de estas oportunidades en el pasado, lo cual ha sido encontrado por otros autores (Ramos, 2003). Una de las familias participantes lo refleja del siguiente modo:

[...] que ellos aprendan matemáticas, español, que aprendan a leer, a escribir, que tengan otro idioma, eso es muy fundamental; cuando yo crecí, yo no aprendí otro idioma. Las escuelas eran normales; es más, creo que no había muchas. Además, las cuatro materias eran como muy poquito, no había como que inglés u otras materias. (Madre)

No obstante, esta mirada entiende dicho aprendizaje como algo que excede los contenidos curriculares, de rendimiento, incorporando en la noción de *aprendizaje*, también, los asuntos relativos a valores y la dimensión socializadora, tal y como se expresa en el siguiente fragmento:

P: Me gustaría ahora preguntaros por la escuela, ¿qué cosas creéis que se hacen bien en la escuela con vuestros hijos e hijas?

R: El aprendizaje.

P: ¿Qué aprenden?

R: Han aprendido a compartir.

(Madre)

Son ambos elementos el motivo central de conflicto en las relaciones entre la familia y la escuela, es decir, por un lado, el rendimiento académico, y, por otro, los problemas de comportamiento. No obstante, estos datos contradicen datos encontrados en estudios previos con poblaciones de contextos en situación de desventaja social, en los que las madres no perciben la escuela como el lugar de transformación, preparación para la vida y ciudadanía o, incluso, capacitación para el ejercicio de una profesión (Souza, Panúncio-Pinto y Fioriati, 2019).

Además, la importancia de esta formación aparece relacionada con la intervención particular del colectivo docente. En este sentido, se considera que dicha formación, al amparo de la misma estructura y el mismo funcionamiento general, puede ser muy diferente, en función de la actuación particular de cada docente, en la que, además, parece que la actitud socioemocional marca algunas diferencias (Mateos-Blanco, 2008), tal y como una de las docentes refiere:

Bueno, yo creo que esta escuela hace muchas cosas bien, porque una de las cosas que hace bien es que aquí se trata de promover muchos ambientes diferentes, no solamente lo educativo. Aquí tenemos opciones para los chicos y las chicas, desde el recreo hasta el aula, y esto va mucho con la creatividad a veces del docente; hay docentes muy, muy creativos que permiten interactuar, que hacen cosas diferentes, que no solamente es escribir en la pizarra, sino también hacer cosas diferentes. Igual en los recreos, la atención, como hablaba la compañera, la calidez de algunos docentes..., yo creo que eso los hace sentirse bien a ellos. Muchos vienen aquí a la escuela porque es el lugar que le da ese amor, esa comprensión, y también porque se le atienden muchas necesidades básicas como la alimentación. (Docente)

Sin embargo, la mirada de los menores se muestra de una forma mucho más diversa, heterogénea, en la que incorporan, además de la importancia de los iguales, la necesidad de disfrutar del tiempo escolar, así como la posibilidad de explorar con aprendizajes diversos y no tradicionalmente insertos en el currículum. Algunas de las participantes lo reflejaron del siguiente modo:

P: Y, por ejemplo, cuando estáis en la escuela, ¿qué os hace estar bien en la escuela?, ¿qué os hace estar felices aquí?

R1: Los amigos.

R2: Compartir con los amigos.

R3: Jugar.

R1: Compartir el estudio con los amigos.

R4: Estudiar, leer, escribir.

R5: Tocar la guitarra, cocinar...

P: ¿Tenéis instrumentos aquí y aprendéis a cocinar aquí?

R6: Sí...

(Escolares)

En la misma línea, lo que les genera mayor malestar tiene que ver con perder la posibilidad de compartir con los iguales, pero también con la necesidad de ser bien tratados por parte del colectivo adulto, aspecto que relacionan directamente con sus actuaciones. Así, el alumnado es sensible a las consecuencias que genera en estos terceros su comportamiento, reflejando también la necesidad de apoyo, reconocimiento y buen trato, tal y como se observa en el siguiente fragmento:

P: Y, por ejemplo, ¿qué os hace estar tristes en la escuela?

R1: Cuando un compañero se va de la escuela.

R2: Cuando a uno lo tratan mal.

P: ¿Qué es que a uno lo tratan mal?

R2: Cuando le hacen ofensas.

R3: Que nos regañen.

P: ¿Por qué os regañan?

R2: Porque hacemos cosas mal.

(Escolares)

Para las familias, el problema central está en la aplicación de consecuencias ante situaciones de indisciplina, que identifican como sancionadoras y poco eficaces:

[...] pero sí afecta, en el sentido que afecta como en la casa, que si usted pone disciplina, usted dio un castigo, usted amenaza con castigo y no la aplica, de nada sirve. [...] hay muy mala conducta, pero el problema es eso, los que se portan mal nunca reciben su castigo. O sea, son amenazas, entonces yo siento que si no se cumplen las cosas como son, mejor no las dijeran, porque lo agarran en son de burla los chiquillos. Entonces va a seguir siempre la indisciplina. (Madre)

En cualquier caso, en relación con el papel de la escuela para el bienestar infantil, parece claro para todos los agentes que la producción de la experiencia de bienestar se construye en el contexto de las relaciones sociales, de las prácticas institucionales y de las oportunidades configuradas en la escuela, entendida como espacio social singular (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018). La escuela y su contexto poseen una función fundamental en la generación y mantención del bienestar infantil, por cuanto tiene un papel esencial en el desarrollo psicológico y el apoyo psicosocial transversal (Leria- Dulčić y Salgado-Roa, 2019). No obstante, este apoyo se vuelve especialmente complejo en contextos de desventaja social, en los que la articulación de recursos parece más compleja (Souza *et al.*, 2019).

Desafíos en la relación familia-escuela para el bienestar infantil

La relación con la familia ha sido definida como una de las preocupaciones del colectivo adulto participante, tanto de las familias como del grupo docente. No obstante, también el alumnado habla de la relación entre su contexto familiar y la escuela.

En el discurso docente aparecen demandas en forma de queja, en relación con la escasa presencia de la familia, incluso en lo relativo a cuestiones formales. En paralelo, también se manifiesta cómo las labores de cuidado familiar y la responsabilidad con la escuela son asignadas, de forma inequívoca, a la figura materna. De ambas cosas, un claro ejemplo es el siguiente:

Bueno, hay mamás que no saben si se entregaron notas. Pero yo pienso que el entorno familiar cuesta mucho resolverlo, el docente tiene que aportar mucho en las muchas situaciones y el mismo entorno laboral, que hace que las personas no seamos creativas porque la creatividad, la dulzura, u otras cosas, no son tan apreciadas, apoyadas... (Docente)

Aunque la colaboración entre la familia y la escuela parece ser uno de los factores más incidentes en el éxito escolar de la persona menor de edad, por cuanto pone en valor el proceso y el contexto educativo, estudios previos han mostrado también una escasa colaboración entre la familia y la escuela (alrededor del 5%), participación que decrece a medida que el nivel educativo es mayor, a pesar de considerarla como muy importante (Sánchez y Romero, 1997).

También, algunas de las madres manifiestan asuntos que les gustaría que se mejorasen por parte del colectivo docente:

P: Y si pensaseis en qué es lo que tiene que hacer la escuela o si tuvieseis en vuestras manos la posibilidad de cambiar la escuela, ¿qué creéis que habría que cambiar para que estuviesen mejor los niños en la escuela?

R: Que los profesores están más atentos a las cosas que hacen los niños.

P: ¿En qué sentido, en qué cosas?

R: ¿En qué sentido? Que a veces uno dice, uno ha visto que, digamos... están corriendo y están jugando más bruscamente de la cuenta, y ahí se cayó, no hay ningún profesor que los esté supervisando, no hay nadie que lo esté mirando... cómo estaban jugando, cómo se jalen, cómo se golpean, cómo se empujan, y muchas otras cosas. Ahí debería estar el profesor o el director o las conserjes prestándole atención a los niños; pienso yo, que para eso está una institución.

(Madre)

De este modo, esta madre considera que es necesario prestar más atención de forma integral a lo que acontece en el contexto educativo con sus hijos. En relación con esto, parece que mientras más agresiones reporta el alumnado, menor es el apoyo social percibido de sus profesores (Villalobos-Parada *et al.*, 2016). Además, otros trabajos han puesto de manifiesto la falta de preparación de los docentes para detectar el sufrimiento de niños y niñas, especialmente el relacionado con la condición de vulnerabilidad social y su impacto en el rendimiento (Souza *et al.*, 2019). En la misma línea, algunos estudios dejan ver el contexto escolar como un lugar poco amable, sin normas claras y no buenas relaciones, que afectan de forma clara el bienestar (Alcántara *et al.*, 2019).

A pesar de las buenas intenciones, “tienen que estar de la mano en todo en crianza, comunicación, todo” (Madre), parece mantenerse cierta falta de confianza entre ambas partes de la comunidad educativa: docentes y familias consideran aspectos mejorables por parte del “otro”, al que miran depositando la responsabilidad de aspectos específicos.

En el caso del alumnado, este plantea que la familia pone atención, en especial, ante situaciones de alerta. Es decir, establece la relación con la escuela solo ante situaciones valoradas como negativas. Además, plantean que esto es así a lo largo de toda la etapa de educación primaria, en la que consideran que la presencia de la familia en el contexto escolar ha sido escasa. Por otro lado, plantean que una mayor presencia de la familia en la escuela serviría como instrumento protector y de prevención de situaciones de conflicto con sus iguales. Por último, se desprende también la necesidad de generar confianza en el colectivo adulto, de “ofrecer pruebas” de que lo que se dice es cierto (Ternera, 2014). Un buen reflejo de lo anterior aparece a continuación:

P: Y la familia, ¿viene aquí con vosotros a veces?

R3: A veces, si hay actos...

P: ¿Vuestras familias hablan con los profesores o no?

R4: No, solo si hay reuniones o si hay algún problema con algún compañero.

P: Y cuando son las reuniones, ¿para qué son?

R7: Para informar de cosas, para informar del comportamiento de los niños, o para dar la nota...

P: ¿Y os gustaría que viniese más vuestra familia a la escuela?

R3: Sí.

P: ¿Por qué?

R4: Porque a veces los compañeros no lo molestarían más a uno, porque saben que está la mamá. Porque a veces hay muchos problemas que la mamá no sabe, y si uno le dice a la mamá, como no está, el compañero dice que es mentira...

(Escolares)

La necesidad de la participación y voz infantil

Tradicionalmente, el alumnado ha sido considerado como destinatario de las actividades escolares, como objeto receptor, pasivo, y no tanto como protagonista central con agencia transformadora. Son escasos los contextos en los que el alumnado puede formar parte de procesos de forma activa. En este sentido, con frecuencia, el colectivo adulto no reconoce las visiones del estudiantado para que esta práctica no menoscabe su autoridad y desestabilice la inercia escolar (Lundy, 2007). Al respecto, el alumnado expone claramente cómo sienten que se toman las decisiones:

P: Por ejemplo, cuando se toman decisiones en la escuela, ¿a vosotros os preguntan qué queréis? Por ejemplo, se va a hacer una actividad, ¿a vosotros os preguntan si os gusta, si queréis que se haga..., os preguntan?

R2: No, nada más nos dicen qué tenemos que hacer.
(Escolar)

Por otro lado, aunque sabemos que la sobreprotección familiar dificulta los procesos de desarrollo y salud mental, en general, y de promoción de la participación y autonomía, en particular (Rekart, Mineka, Zinbarg y Griffith, 2007), las familias reconocen como un aspecto difícil para sí mismas la promoción de la participación y autonomía de los niños, tal y como se refleja a continuación:

R: Sí, hay que ser muy tolerante porque ellos quieren más libertad, como que les den más oportunidad de demostrar que ellos son capaces de hacer cosas sin estar nosotras al pendiente de estarles ayudando, y a veces se torna un poco difícil. (Madre)

En tanto que los niños sean considerados depositarios de las acciones para la consecución de objetivos académicos, y no tanto participantes, las relaciones se convierten en unidireccionales y no dialógicas, centradas en lo curricular, a diferencia de lo que relata el alumnado que es importante cultivar:

P: ¿Qué os hace sentir bien?

R5: Que la maestra nos cuente historias.

P: ¿Historias de qué?

R5: De su otra escuela.

P: ¿Qué más os hace estar felices aquí?

R2: Hablar.

P: ¿Hablar sobre qué?

R2: De distintas cosas.

(Escolares)

Como podemos ver, el alumnado muestra interés por asuntos cotidianos, por los aprendizajes vitales y el vínculo con el profesorado, de modo que se generen espacios de

diálogo. En este sentido, sabemos que la participación brinda la posibilidad de que todas las voces puedan estar representadas, a fin de tomar las decisiones más justas y convenientes, en función del bien común. Tener la oportunidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje y ser reconocidos en su singularidad son asuntos identificados de forma reiterada como centrales para la infancia, también en el contexto educativo (Ramírez-Casas del Valle y Alfaro-Inzunza, 2018).

CONCLUSIONES

Este trabajo pone de manifiesto los lugares comunes y las particularidades en la percepción del alumnado, los docentes y familias en relación con el bienestar de los menores en el contexto escolar. La consideración de este contexto como comunidad exige la participación de los principales agentes educativos que tienen incidencia en este. Esta participación contribuirá a promover el bienestar social dentro del contexto escolar (Ascorra *et al.*, 2014) y, al mismo tiempo, a respetar un derecho básico (Frabboni y Pinto, 2006). Por esta razón, el valor de este trabajo tiene que ver con que no solo usa el grupo de discusión como metodología que permite la exposición discursiva individual, la posibilidad de construir relatos compartidos y la revalorización de las personas que habitan este contexto como capital social, sino que también pone en diálogo los relatos de los distintos colectivos y al mismo tiempo dinamiza, de algún modo, las relaciones entre ellos. Simultáneamente, visibiliza la situación en un contexto de desventaja social, lo cual ha sido considerado antes como un elemento que se debe tener en cuenta a la hora de interpretar el bienestar infantil en el contexto educativo (Alcántara *et al.*, 2019).

De forma concreta, se reafirma la necesidad de que la escuela flexibilice sus límites curriculares y que el diálogo entre el contexto familiar y escolar no relegue la voz y agencia del alumnado a un segundo plano ni centre su atención en el control de lo deseable. Parece que el alumnado se siente supervisado y atendido especialmente en situaciones de conflicto o de mal comportamiento, pero no de forma habitual, tal y como muestran otros estudios (Rodríguez-Góngora, Pérez-Fuentes y Gázquez, 2013). Podrían incorporarse de forma transversal, y también curricular, contenidos y estrategias que aborden la dimensión socioemocional del alumnado, promoviendo contextos percibidos como seguros, que reconozcan y validen a sus miembros y se conviertan en entornos de apoyo (Regueiro *et al.*, 2015), y que al mismo tiempo permitan incorporar en las dinámicas cotidianas a las familias, en mayor medida, agente clave para el desarrollo escolar de sus niños (Weiss, 2014), así como proponer acciones concretas destinadas a estas (*e.g.*, formación para familias, encuentros de familia y escuela), de forma que puedan minimizarse los desencuentros relativos tanto al ámbito académico como al interpersonal, los cuales son los de mayor relevancia en momentos de desencuentro (Rivera y Milicic, 2006), depositando con frecuencia la responsabilidad de un contexto sobre el otro (Díez y Terrón, 2006). Finalmente, esta toma de decisiones no puede ocurrir al margen de las propuestas del alumnado, algunas de ellas visibles en este trabajo.

Asimismo, las voces participantes significan oportunidades imprescindibles para promover los contextos escolares como comunidades de aprendientes; comunidades donde el derecho

a ser escuchado fomenta las bases de una sociedad democrática e inclusiva. No es frecuente que, en especial cuando hablamos de los niños, estos puedan formar parte activamente de los procesos, sino que son, de forma esencial, destinatarios de las acciones, lo cual contradice la promoción del desarrollo ligado al ejercicio de la ciudadanía (Arnot y Reay, 2007), incrementando su posibilidad de transformación (Gürtler y Huber, 2007). En este sentido, la investigación que permite la participación de las personas con las que se investiga, se convierte también en una herramienta poderosa para el desarrollo personal y social.

Finalmente, este trabajo hace visible una posible forma de participación y diálogo de niños, niñas y adolescentes, en contra de la considerada, en ocasiones, “ideología de la inmadurez”, que propone la incapacidad o insuficiente implicación de estos (Grace, 1995). Sin embargo, la consideración de la agencia de los menores permite conocer el funcionamiento de los lugares que habitan, como la escuela en este caso, y al mismo tiempo repensar y movilizar discursos y acciones que promuevan el bienestar y la resolución de necesidades (Murillo, 2003).

No obstante, las valiosas aportaciones de este trabajo conviven con otras que limitan en alguna medida su alcance. En este sentido, el tipo de metodología utilizada, así como el número de participantes, nos ayudan a comprender algunos procesos relativos al bienestar en la escuela, pero no nos permiten profundizar en los aspectos que han sido señalados como más relevantes. En este sentido, hubiera sido deseable realizar segundos grupos de discusión con los que ahondar en los hallazgos principales de este trabajo, lo cual puede convertirse en la continuidad de este. Por último, este trabajo no contempla otros agentes educativos como el personal de servicios o los equipos de dirección, por ejemplo —lo cual hubiese enriquecido el debate generado—, que no han sido incorporados en este trabajo por exceder la complejidad de este y por estar centrado en el análisis de los sistemas de incidencia más directa y cotidiana en el bienestar infantil.

Aun teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo permite plantear nociones básicas sobre la importancia de fomentar espacios de diálogo (dar la palabra y validarla) entre los miembros de la comunidad educativa, dejando atrás una visión adulto-céntrica y/o acentuada en la persona profesional, con miras a incrementar el bienestar general del educando y demás sectores involucrados en este estudio, así como impulsar la calidad de vida del centro, estudiantado y familia, y, por ende, de la sociedad, en el crecimiento de su ciudadanía. También permite seguir avanzando en el ámbito de los estudios del bienestar en la escuela, desde la consideración de la experiencia subjetiva de acuerdo a una construcción social en un contexto determinado. En último lugar, el análisis del discurso de las personas participantes permite dar cuenta de las condiciones institucionales y posiciones sociales de estas, además de identificar prácticas que favorecen o dificultan el bienestar de la infancia en la escuela.

REFERENCIAS

- Abalde, E. y Muñoz-Cantero, J. M. (1992). *Metodología cuantitativa vs. cualitativa*. La Coruña: Universidad de la Coruña.

- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyche*, 14 (2), 149-161.
- Alcántara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Casas, F., Viñas-Poch, F. y Abreu, D. P. D. (2019). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 509-522.
- Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. *Educación*, 24, 89-111.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse*, 28 (3), 311-325.
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V. y Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de escuelas municipalizadas chilena. *Terapia Psicológica*, 32 (2), 121-132.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Londres: Sage.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bottomore, T. B. y Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class*. Londres: Pluto Press.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5 (1), 85-101.
- Cerdas, V., García-Martínez, J. A. y Slater, C. (2018). Escuelas para la justicia social: experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses. *Ensayos Pedagógicos*, 13 (2), 161-183.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- Dalton, J. H., Elias, M. J. y Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belton, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Daniels, H. (2007). La formación de equipos interagenciales: Un estudio de aprendizaje innovador. *Cultura y Educación*, 19 (3), 295-309.
- Declaración de los Derechos Humanos, D. U. (1948). Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1948. *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Diener, E y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Díez, E. J. y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 283-294.
- Escudero, J. M. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70, 31-62.
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Editorial Siglo XXI.

- Gademann, A. M., Schonert-Reichl, K. A. y Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the satisfaction with life scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96, 229-247.
- Garde, J. A. (Ed.). (1999). *Políticas sociales y estado de bienestar en España: informe 1999*. Madrid: Editorial Trotta.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Madrid: Editorial Kairós.
- Grace, G. (1995). *School leadership*. Londres: Falmer Press.
- Gürtler, L. y Huber, G. L. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit*, 13, 7-52.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Leria-Dulčić, F. J. y Salgado-Roa, J. A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43 (1), 364-379.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 125-146.
- López-Sánchez, M., Jiménez-Torres, M. G. y Guerrero-Ramos, D. (2013). Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica. *Educare*, 49 (2), 303-320.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6), 927-942.
- Mateos-Blanco, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Santiago: Ariel.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Negru, O. y Băban, A. (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. *Cognitie, Creier, Comportament*, 13 (3), 253-267.
- Oraíson, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 39-50.
- Oraíson, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Ramírez-Casas del Valle, L. y Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17 (2), 128-138.
- Ramos, C. S. (2003). "Estudia para que no te pase lo que a mí": narrativas culturales sobre el valor de la escuela en familias mexicanas. *Journal of Latinos and Education*, 2 (4), 197-216.
- Redon, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 25-35.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación

- de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5 (3), 313-323.
- Rekart, K., Mineka, S., Zinbarg, R. y Griffith, J. (2007). Perceived family environment and symptoms of emotional disorders: The role of perceived control, attributional style, and attachment. *Cognition Therapy Research*, 31, 419-436.
- Reynolds, D. (Ed.). (1992). *School effectiveness: Research, policy and practice*. Londres: Cassell.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhé*, 15 (1), 119-135.
- Rodríguez-Góngora, J., Pérez-Fuentes, M. C. y Gázquez, J. J. (2013). Relación entre el estilo educativo parental y el nivel de adaptación de menores en riesgo social. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (3), 301-318.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Sánchez, A. y Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Revista Investigación en la Escuela*, 33, 59-66.
- Siles, C. (2003). La colaboración de los padres con la escuela. *Padres y Maestros*, 279, 10-14.
- Souza, L. B. D., Panúncio-Pinto, M. P. y Fiorati, R. C. (2019). Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27 (2), 251-269.
- Tenera, L. A. C. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17 (31), 67-69.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D.,... y Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psykhé*, 25 (2), 1-16.
- Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Santiago: Fundación CAP.
- Zegarra, S. P., Barrón, R. G., Marqués, C. M., Berlanga, J. F. y Pallás, C. M. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458.